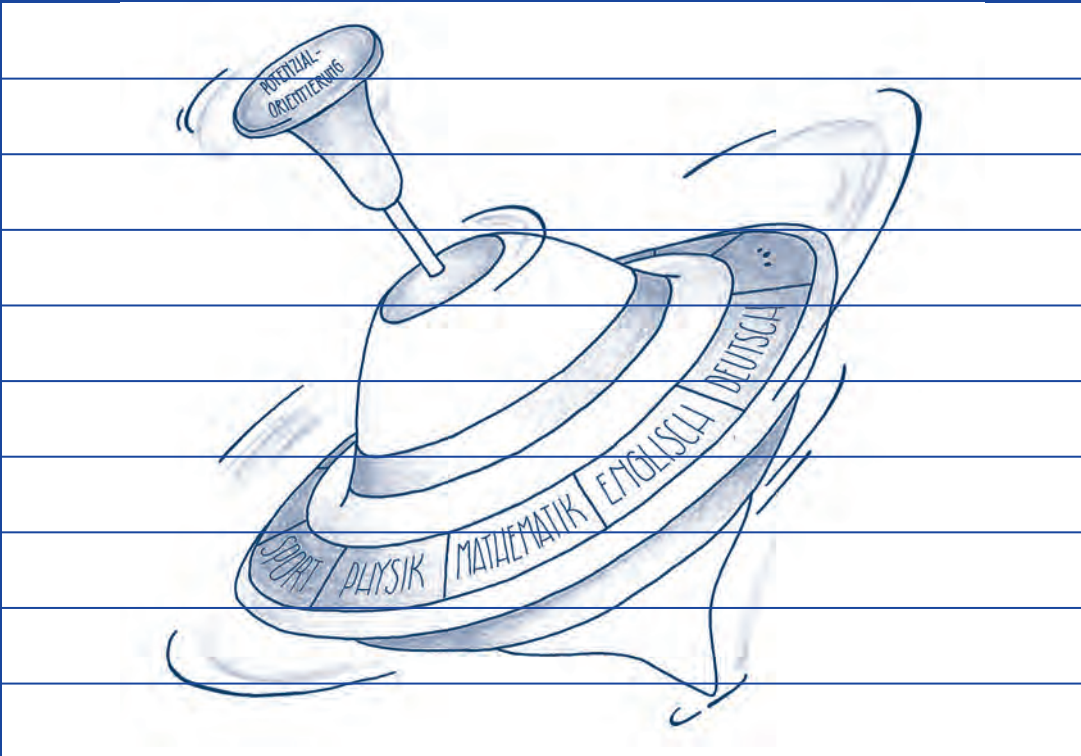


Marcel Veber, Ralf Benölken, Michael Pfitzner (Hrsg.)

Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken



Begabungsförderung

Individuelle Förderung und Inklusive Bildung

herausgegeben von
Christian Fischer

Band 7

Marcel Veber, Ralf Benölken
& Michael Pfitzner (Hrsg.)

Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Band 7

Print-ISBN 978-3-8309-4024-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-9024-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: Jacqueline Dinges, © Marcel Veber, Ralf Benölken, Michael Pfitzner

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Christian Fischer

Vorwort: Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken 7

Michael Pfitzner, Ralf Benölken und Marcel Veber

1. Einleitung 9

Marcel Veber

2. Potenzialorientierung, Partizipation und Fachlichkeit –
eine reflexive Verortung 15

Ralf Benölken, Timo Dexel und Nina Berlinger

3. Mathematikunterricht und Potenzialorientierung 43

Simone Abels

4. Potenzialorientierter Naturwissenschaftsunterricht 61

David Jahr

5. Potenzialorientierung in der politischen Bildung:
Fachdidaktische Aspekte zu Anerkennung und Diagnostik
in heterogenen Lerngruppen 79

Irmgard Plattner und Claus Oberhauser

6. Geschichtsdidaktik und Inklusion 97

Toni Simon

7. Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion 113

Bettina Zurstrassen

8. Zur Verortung des Konzeptes der „Potenzialorientierten Förderung“
in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken – am Beispiel der
Berufsorientierung 135

Petra Frehe-Halliwell und H.-Hugo Kremer

9. Eine Analyse ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge 151

Roman Bartosch und Andreas Köpfer

10. Lernen in heterogenen Gruppen – Differenzierung, Diagnostik
und didaktische Handlungsfähigkeit im Englischunterricht 171

Judith Leiß

11. Potenzialorientierung im Kontext von
Deutschdidaktik und Inklusion 191

Claudia Schlaak

12. Potenzialorientierter Fremdsprachenunterricht: Inklusive Vermittlungs-
strategien im kompetenzorientierten Unterricht romanischer Sprachen 209

Michael Pfitzner

13. Potenzialorientierte Sportdidaktik 221

Ilka Siedenburg

14. Potenzialorientierung im Fach Musik – Individualisiertes
Lernen im Kollektiv 235

Ulrike Witten

15. Potenzialorientierte Förderung als Chance für inklusive Bildung?
Religionsdidaktische Reflexionen 251

Janieta Bartz

16. Potenzialorientierung in der inklusiven Religionsdidaktik:
Von Geistesgaben, schöpferischer Dynamik und den konkreten
Handlungsoptionen im Alltag 265

Renate Engel

17. Inklusive Bildung und potenzialorientierte Förderung
in der Fachdidaktik Philosophie 285

Ralf Benölken, Michael Pfitzner und Marcel Veber

18. Potenzialorientierung – Denkspuren 299

Autorinnen und Autoren 303

Vorwort:

Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken

Nach dem „PISA-Schock“ und „Inklusions-Schock“ (Heinrich, 2015) steht im Kontext der Debatte um Bildungsgerechtigkeit und Leistungsgerechtigkeit immer mehr die individuelle Förderung *aller* Schülerinnen und Schüler auf der bildungspolitischen Agenda. Und diese individuelle Förderung richtet sich nicht mehr nur auf vermeintliche Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen vor allem mit speziellen Beeinträchtigungen oder aus bildungsbenachteiligten Lagen (Boban & Hinz, 2012; KMK, 2010). Vielmehr rücken nun die Potenziale von allen Schülerinnen und Schülern zunehmend in den Fokus wissenschaftlicher wie auch bildungspolitischer Bemühungen, wobei hier nicht nur die Potenziale von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Begabungen gemeint sind (Amrhein, Veber & Fischer, 2014; KMK, 2015 & 2016). Dieser schulische Veränderungsprozess muss jedoch mit den curricularen Rahmungen in den Unterrichtsfächern synchronisiert werden, um nachhaltig im Bildungssystem implementiert werden zu können (z.B. Behrensen, Gläser & Solzbacher, 2015). Daher ist die Notwendigkeit einer Transformation in den Fachunterricht, die Intention des vorliegenden Bandes, aktueller denn je, gleichzeitig aber auch ein Forschungsdesiderat. In diesem Band wird diese Forschungslücke auch mit Arbeiten aus verschiedenen Fachdidaktiken schrittweise zu schließen versucht.

Aktuell richtet beispielsweise die Förderinitiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) den Fokus darauf, einen Beitrag zu einem solchen Lückenschluss zu liefern, dies ebenfalls aus der Perspektive der individuellen Begabungsförderung und damit einer übergreifenden Sicht auf die Entwicklung und Entfaltung individueller Leistungspotenziale. Die gemeinsame Initiative von Bund und Ländern adressiert als Zielgruppe nicht nur leistungsstarke, sondern auch potenziell leistungsfähige Schülerinnen und Schüler im Sinne der potenzialorientierten Förderung. Diese Initiative umfasst in den Kernmodulen sowohl die Entwicklung entsprechender schulischer Leitbilder ausgerichtet auf eine leistungsförderliche Schulentwicklung, wie auch die Erprobung tragfähiger didaktischer Formate des Forderns und Förderns bezogen auf den Regelunterricht in den diversen Fächern (KMK, 2016). Für den Forschungsverbund LemaS umfasst Begabung die leistungsbezogenen Potenziale von Schülerinnen und Schülern, die sich als individuelle Konstellation aus Fähigkeitspotenzialen („can do“) und Persönlichkeitspotenzialen („will do“) ergeben. Der damit verbundene Leistungsbegriff erfordert ein entsprechendes Verständnis in den Schulfächern wie Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachen, Musik, Kunst und Sport, was eine Aufgabe und Herausforderung für die Fachdidaktiken bedeutet (LemaS, 2018).

Der vorliegende Band setzt an dem beschriebenen Desiderat an und versucht im Sinne individueller Begabungs- und Potenzialförderung eine Brücke zwischen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis zu schlagen, wobei die Fragen danach, wie Potenzialorientierung in den Fächern bzw. Fachdidaktiken verstanden wird und welche entsprechenden Kulturen und Praktiken es jeweils bereits gibt, zentrale Anker bilden. Damit fokussiert der Band ein erweitertes Verständnis vom Umgang mit Diversität: Während defizitorientierte Zugänge die Perspektive diesbezüglich vielfach auf Abweichungen von einer wie auch immer gearteten Normvorstellung richten, verstehen potenzialorientierte Zugänge demgegenüber Verschiedenheit als Gewinn und als Ressource für alle Lernenden. Vor diesem Hintergrund stellt der Band konkrete Diskussionen um potenzialorientierte fachdidaktische Konzepte vor und gibt vielfältige Einblicke in bereits existente oder mögliche unterrichtspraktische Umsetzungen in verschiedenen Schulstufen. Hierbei ist es den Herausgebern gelungen, Autorinnen und Autoren zu gewinnen, die in diesem Sinne Mathematik, Naturwissenschaften und Sachunterricht, Politik, Geschichte und Sozialwissenschaften, Deutsch, Englisch und romanische Sprachen, Sport, Musik, Religion und Philosophie sowie ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge beleuchten.

Literatur

- Amrhein, B., Veber, M. & Fischer, C. (2014). Potenzialorientierung in der inklusiven Bildung. Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen. *journal für begabtenförderung – für eine begabungsfreundliche Lernkultur*, 14 (2), 7–19.
- Behrens, B., Gläser, E. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2015). *Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule – Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Boban, I. & Hinz, A. (2012). Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 68–82). Köln: Wolters Kluwer.
- Forschungsverbund Leistung macht Schule – LemaS (2018). *Welcher Leistungsbegriff liegt „Leistung macht Schule“ zugrunde?* Verfügbar unter <https://www.leistung-macht-schule.de/de/Welcher-Leistungsbegriff-liegt-Leistung-macht-Schule-zugrunde-1774.html> [21.07.2019].
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- KMK (2010). *Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler*. Berlin [u.a.].
- KMK (2015). *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler*. Berlin [u.a.].
- KMK (2016). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Berlin [u.a.].

1. Einleitung

Marcel Veber wird im nachfolgenden Beitrag aus seiner inklusionspädagogischen Warte heraus mögliche Zugänge zur Potenzialorientierung darlegen. Dem folgen in diesem Buch insgesamt 15 fachdidaktische Perspektiven in ausführlichen Beiträgen. Wir danken allen Beitragenden für die Bereitschaft, ihre Sichtweisen auf das Thema in einen Sammelband einzubringen, dessen Herausgeber ihnen manches Mal vollkommen unbekannt waren. Die Kontaktaufnahme von unserer Seite beruhte darauf, dass wir für unser Anliegen interessante Texte der in diesem Band vertretenen Autorinnen und Autoren gelesen, von ihnen Vorträge gehört oder dass wir bisweilen einen Fingerzeig von anderen Kolleginnen und Kollegen erhalten hatten, wessen Arbeiten weitere konstruktive Verbindungen zum Ansinnen des Bandes bieten mochten. Wir hoffen, dass die Leserinnen und Leser nach der Lektüre zu dem Ergebnis gelangen, dass dieses durchaus explorative Vorgehen ertragreiche Einblicke in eine potenzialorientierte inklusionssensible Fachdidaktik ermöglicht.

Die Genese und die Struktur des Bandes stehen in engem Zusammenhang mit Initiativen Marcel Vebers. In jeweiligen Zweierkonstellationen haben wir in „multiprofessionellen Teams“ unsere fachdidaktischen Perspektiven mit Marcel Vebers inklusionspädagogischer zusammengebracht, als an der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster eine verstärkte Zuwendung zum Inklusionsthema in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfolgte. Die „Outcomes“ sind nicht ohne Kontroverse geblieben, sondern haben durchaus intensive Diskussionen auch mit Beteiligung unserer Studierenden ergeben. Ohne Zweifel hat es die Sichtweisen erweitert, z.B. im zwölf Monate andauernden Lehrprojekt „Praxisphasen in Inklusion Sport (PinI Sport)“ (Pfitzner & Veber, 2017a; Veber, Pfitzner, Frohnert & Schellig, 2015), das durch das Zentrum für Lehrerbildung der WWU sowie die Arbeitsbereiche „Bildung und Unterricht im Sport“ im Institut für Sportwissenschaft (Prof. Dr. Nils Neuber) und „Begabungsforschung/Individuelle Förderung“ im Institut für Erziehungswissenschaft (Prof. Dr. Christian Fischer) finanziert wurde. Im Fach Mathematik entstand an der WWU zunächst als Lehrprojekt (IMU, „Inklusiver Mathematikunterricht“; z.B. Benölken, Berlinger & Veber, 2018) eine interdisziplinär angelegte Seminarveranstaltung, die auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte für inklusive Bildung unter potenzialorientierter Sicht bereits in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gerichtet und mit an der WWU etablierten Lehr-Lern-Laboren im Fach Mathematik verwoben war (Benölken, 2016; Käpnick, 2008). Aus diesem Rahmen heraus entstanden außerdem diverse offene, substanzielle Problemfelder als ein möglicher Gestaltungsbaustein für einen potenzialorientierten inklusiven Mathematikunterricht (u.a. Benölken, Berlinger, Hammad & Veber, 2017). Ferner wurden mit Beiträgen auf

Tagungen in den einzelnen Fachgesellschaften wie der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (DVS), Sektion Sportpädagogik (Pfitzner & Veber, 2014), der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (Benölken, Veber & Berlinger, 2017) oder der Inklusionsforscherinnen und -forscher (Pfitzner & Veber, 2017b) Grenzen von Inklusionspädagogik einerseits und jeweiliger Fachdidaktik andererseits zumindest ein Stück weit überschritten und ein Zueinanderfinden von Inklusion und Fachdidaktik vorangebracht. Die Zielsetzung, einen kollaborativen Lernprozess bei den Beteiligten zu initiieren, glauben wir erreicht zu haben, ohne zu wissen, wie dieser ganz genau ausfällt. Alle berichteten Facetten verfolgen zudem differenzierte Begleitforschungen, oft in einem komplexen Mixed-Methods-Design (u.a. Veber et al., 2015), die uns fundierte Zuversicht geben, dass die begonnene Zusammenarbeit einen Mehrwert generiert. Diese Zuversicht war der Motor zur Zusammenstellung der in diesem Band zu findenden Beiträge.

Ohne der thematischen Einleitung im nachfolgenden Beitrag vorweg zu greifen, geht es uns um den Umgang mit Diversität über einen potenzialorientierten Zugang. Defizitorientierte Konstruktionen richten die Perspektive vorschnell und vielfach vereinseitigend auf negative Abweichungen von einer wie auch immer gearteten Normvorstellung. Die Potenziale der Schülerinnen und Schüler drohen dabei aus dem Blick zu geraten. Mit dem in der Drillstange des Kreisels in Abbildung 1.1 dargestellten Verständnis einer potenzialorientierten Förderung stellen wir die Schülerinnen und Schüler und eine an ihren jeweiligen Potenzialen ansetzende Förderung in das Zentrum der pädagogisch-didaktischen Bemühungen. Der Kreisel – und damit die jeweilige Schülerin bzw. der jeweilige Schüler – kommt, um im Bilde zu bleiben, dann ins Gleichgewicht, wenn die Potenziale in den einzelnen Fächern zum Tragen kommen können. Der vorliegende Band stellt einen Versuch dar, potenzialorientierte fachdidaktische Zugänge nebeneinander lesen zu können und erste Bilanzen zu ermöglichen, wie die Potenziale gefördert werden. Um das Bild des Brummkreisels nochmals unter anderer Perspektive zu bemühen: Die vorliegenden Beiträge mögen als ein Impuls der Drillstange dienen, um potenzialorientierte Sichtweisen in den Fachdidaktiken zu befördern, den Kreisel also in eine produktive Bewegung zu versetzen. Am Ende dieses Bandes findet sich unser Angebot zum Weiterdenken.

Zur Reihung der Beiträge haben wir Baumerts „Modi der Weltbegegnung“ herangezogen (Baumert, 2002). Dieses Konzept der Allgemeinbildung ist ein „nicht-funktionales“, da „Gebildetsein“ hier heißt, über unterschiedliche Perspektiven zu verfügen, die Welt „lesen“ zu können. Es bietet u.E. eine lohnenswerte Perspektive, Schülerinnen und Schülern ausgehend von ihren Potenzialen unterschiedliche Möglichkeiten der Welterschließung zu verschaffen, damit sie zwischen diesen wechseln und kontextbezogen relevante Modi identifizieren können. Beispielhaft verdeutlicht das folgende Zitat dieses Anliegen:

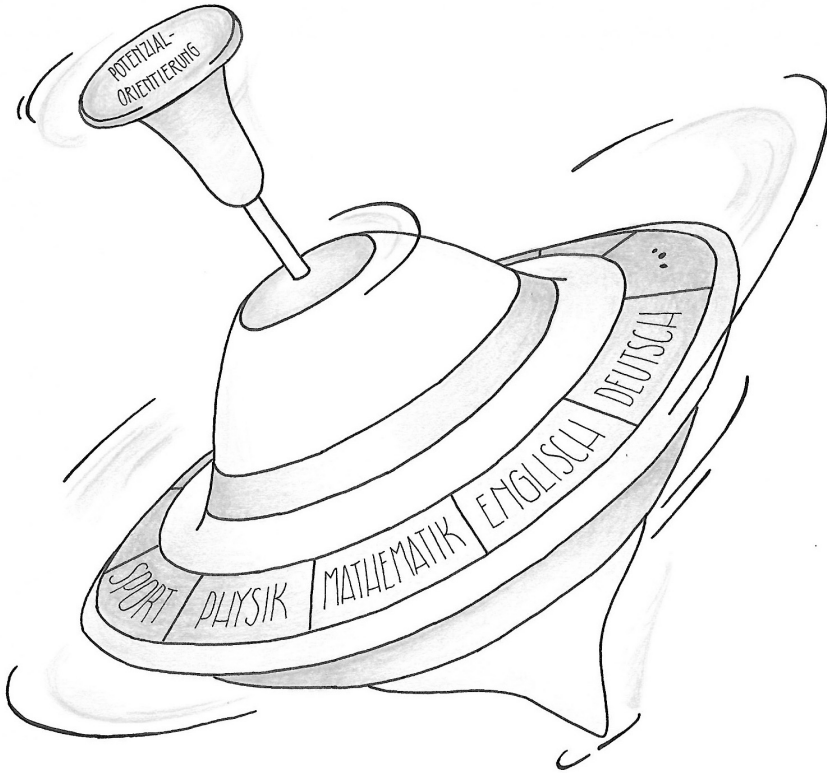


Abbildung 1.1: Potenzialorientierte Förderung – Chancen für inklusive Bildung

Die Verlässlichkeit einer Brückenkonstruktion ist weniger eine moralische Frage als ein Problem ingenieurwissenschaftlicher Kompetenz. Um die ästhetische Qualität eines Gemäldes zu beurteilen, benötige ich nicht die chemische Analyse seines Farbmaterials. (Dressler, 2006a, S. 6)

In dieser Auslegung besteht wie von Dressler (2006a, 2006b) dargestellt die Chance, Bildung aus einem vielfach vorherrschenden „Zweck-Mittel-Verhältnis“ zu „befreien“:

Alle Versuche, zukünftige Qualifikationsbedarfe zu prognostizieren und daran Bildungsziele auszurichten, widersprechen nicht nur der Bildungsidee, sie sind auch bislang empirisch gescheitert. D.h. die Intentionen von Bildung sind ganz in die lernenden Subjekte und die von ihnen selbst zu entscheidenden Möglichkeiten zurückzunehmen, niemals aber dürfen die Heranwachsenden als Mittel übergreifender gesellschaftlicher Zwecke verstanden und behandelt werden. Funktional ist Bildung – scheinbar paradox – nur dann, wenn sie nicht nur funktional ist. (Dressler, 2006a, S. 3)

Einem solchem Bildungsverständnis stehen Konzepte gegenüber, die einen Inhaltskanon zu bestimmen versuchen. Dressler stellt aufgrund gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse der Postmoderne „den Verlust eines substanziell gehaltvollen allgemeinbildenden Themenkanons“ (Dressler, 2006a, S. 6) fest und sieht in den vier von Baumert unter Rückgriff auf Humboldt aufgezählten Modi

1. „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“ (Mathematik, Naturwissenschaften),
2. „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“ (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression),
3. „normativ-evaluative Auseinandersetzung“ (Wirtschaft und Gesellschaft, Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht) und
4. „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Religion, Philosophie) (Klieme et al., 2007, S. 68).

derzeit relevante unterscheidbare „Lesarten“ der Welt. Keiner der vier Modi ist dabei als einem anderen überlegen charakterisiert oder kann einen anderen ersetzen (Dressler, 2006a, S. 5). Die vier Modi sind auch nicht vollkommen trennscharf und manche der in Klammern erfolgten Zuweisungen von Domänen diskussionswürdig. Jeder Modus für sich – so die bildungstheoretische Position – eröffnet Schülerinnen und Schülern einen spezifischen Zugang zur Welt (Dressler, 2006a).

Nach diesem Bildungsverständnis haben wir die Beiträge in diesem Band sortiert. Im Bereich der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt lassen sich Perspektiven aus der Mathematik- und der Naturwissenschaftsdidaktik finden. Die ästhetisch-expressiven Zugänge sind maßgeblich in den Beiträgen aus englisch-, deutsch-, sport- und musikdidaktischer Warte und der Didaktik der romanischen Sprachen. Unter den normativ-evaluativen Zugängen zur Welt sind Beiträge aus der Sachunterrichts-, Politik-, Geschichts- und Sozialwissenschaftsdidaktik ebenso vertreten wie aus der Beruflichen Bildung und ihrer Didaktik. Schließlich mögen die Beiträge aus den Religionsdidaktiken (evangelisch und katholisch) sowie aus der Philosophiedidaktik zu einem insgesamt breiten Blick auf Ansätze einer potenzialorientierten inklusiven Förderung von Schülerinnen und Schülern beitragen.

Danksagung

Unser anfänglich im Zeitplan sehr ehrgeiziges Buchprojekt wurde durch für uns erfreuliche berufliche Entwicklungen erheblich gebremst, was die Geduld aller Beitragenden arg strapaziert haben dürfte. Wir entschuldigen uns dafür und danken allen für das Stillhalten uns gegenüber.

Ein großes „Dankeschön“ gilt Dagmar Günther und Jennifer Liersch, die immer wieder an die Textvorlagen gegangen sind, die Kommunikation mit den Beitragenden koordiniert haben usw. Ohne Frau Wilken vom Waxmann Verlag wäre die in der finalen Phase rasante Fertigstellung nicht möglich gewesen; Danke dafür. Schließlich bleibt dem Förderer dieses Buchprojektes, dem Reihenheraus-

geber Prof. Dr. Christian Fischer, unser aller Dank für die gewährte Möglichkeit, fachdidaktische Perspektiven zum Ansatz der Potenzialorientierung in einem Buch versammeln zu können.

Literatur

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benölken, R. (2016). „MaKosi“ – Ein Förder-, Lehr- und Forschungsprojekt im Themenkomplex „Rechenprobleme“. In R. Benölken & F. Käpnick (Hrsg.), *Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion* (S. 51–63). Münster: WTM-Verlag.
- Benölken, R., Berlinger, N., Hammad, C. & Veber, M. (2017). „Was entdeckst du?“. *mathematik lehren*, 201, S. 24, und Beihefter „*MatheWelt – Das Schülerarbeitsheft*“.
- Benölken, R., Veber, M. & Berlinger, N. (2017). Wie lassen sich universitäre Lehrveranstaltungen zu inklusiver Bildung im Mathematikunterricht konzipieren? Ein Erfahrungsbericht aus dem IMU-Lehrprojekt. *Beiträge zum Mathematikunterricht 2017*, 75–78.
- Benölken, R., Berlinger, N. & Veber, M. (2018). Das Projekt „Inklusiver Mathematikunterricht“. Konzeptuelle Ansätze für Unterricht und Lehrerbildung. *MNU Journal*, 5, 340–345.
- Dressler, B. (2006a). *Fachdidaktiken im Umbruch. Neue bildungstheoretische Ansätze für die Gestaltung und Erforschung von schulischen Lehr-Lernprozessen. Marburger Perspektiven? Referat bei der Eröffnung des Zentrums für Lehrerbildung an der Philipps-Universität Marburg*. Zugriff am 14. Januar 2015 unter https://www.uni-marburg.de/zfl/ueber_uns/artikel/rede_dressler_fachdidaktiken.
- Dressler, B. (2006b). *Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Forschung*. Zugriff am 14. Januar 2015 unter https://www.uni-marburg.de/zfl/ueber_uns/artikel/rede_dressler_modi.
- Käpnick, F. (2008). „Mathe für kleine Asse“ – Das Münsteraner Konzept zur Förderung mathematisch begabter Kinder. In M. Fuchs & F. Käpnick (Hrsg.), *Mathematisch begabte Kinder. Eine Herausforderung für Schule und Wissenschaft* (S. 135–148). Berlin: Lit Verlag.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Berlin.
- Pfitzner, M. & Veber, M. (2014). PinI-Sport – Inklusive Bildung an der Schnittstelle von Praxisphasen und Sportdidaktik. In C. Ernst, G. Gawrisch, C. Kröger, W.-D. Miethling & V. Oesterhelt (Hrsg.), *Schul-Sport im Lebenslauf – Konturen und Facetten Sport-Pädagogischer Biographieforschung – Abstractband* (S. 33). Hamburg: Czwalina.
- Pfitzner, M. & Veber, M. (2017a). Praxisphasen in Inklusion Sport (PinI Sport). In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerbildung heute – Ideen und Innovationen* (S. 153–164). Schorndorf: Hofmann.
- Pfitzner, M. & Veber, M. (2017b). Zählen „Behindertentore“ doppelt? – Ein theoretisch-empirischer Blick auf inklusiven Sportunterricht. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesell-*

schaft, Band II. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung (S. 88–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Veber, M., Pfitzner, M., Frohnert, J. & Schellig, M. (2015). PinI-Sport – Inklusive Bildung an der Schnittstelle von Praxisphasen und Sportdidaktik. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Sportunterricht* (S. 185–206). Berlin: Logos.

2. Potenzialorientierung, Partizipation und Fachlichkeit – eine reflexive Verortung

Kürzlich berichtete der Leiter einer inklusionsorientierten Modellschule, dass seine Schule im Zuge des Ausbaus des Sekundarbereichs zwei „Großbaustellen“ habe: das jahrgangsübergreifende Lehren und Lernen sowie – damit verbunden – fachfremd erteilter Unterricht. Die eine „Großbaustelle“ sei, so beschrieb er es im weiteren Gespräch, das Ringen des Kollegiums um die Beachtung der individuellen Fachlichkeit. Diese Fachlichkeit sei primär durch die studierten Unterrichtsfächer sowie die Schulformen (Primar-, Förderschul-, Sekundar- & Gymnasiallehramt) der einzelnen Lehrkräfte geprägt. Es gebe zudem auf der Organisations- und Personalentwicklungsebene hohe Hürden, um den Rahmen für ungeteilte Partizipation aller Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu schaffen.

Beide Bereiche, jahrgangsübergreifendes Lernen und fachfremdes Unterrichten, stellen separat betrachtet deutliche Herausforderungen für eine diversitätssensible Umgestaltung von Lehr-Lern-Arrangements dar. Da diese beiden Herausforderungen wechselseitige Überschneidungen haben, ist es sinnvoll, auf grundlegende Fragen zu blicken. Und anhand dieses konkreten Beispiels wird auf ein wesentliches Moment derzeitiger Schulpraxis hingewiesen, das sich mit vielfältigen Facetten auf den schulischen Alltag auswirkt: eine verengte Sicht auf Fachlichkeit sowie damit verbunden eine immanente Defizitorientierung, auch – aber nicht nur – in Form von kategorisierender Abweichung¹ von den konstruierten Fachlichkeitsebenen.

Wo ist der Bezug zu dem genannten schulischen Beispiel? Jahrgangsübergreifendes Lehren und Lernen ist von dem Gedanken geprägt, dass Vielfalt auf inter- wie auch intraindividuelle Ebene eine Bereicherung für individuelles wie auch kollektives Lehren und Lernen darstellt. Somit ist die jahrgangsübergreifende Komposition von Lerngruppen – in der Terminologie dieses Beitrags – ein potenzialorientierter Schritt zur Realisierung diversitätssensibler Lehr-Lern-Settings (als

1 Bezogen auf Abweichungen in Folge von konstruierten Kategorien sei ein kurzer einordnender Kommentar zu meinen vorgenommenen sprachlichen Engführungen auf Zweigeschlechtlichkeit (bspw. ‚Schülerinnen und Schüler‘) angefügt: Aufgrund von formaler Einheitlichkeit in diesem Band erfolgt dieses Vorgehen. Wohl wissend, dass es u.a. auf biologischer Ebene nicht ‚nur‘ zwei Geschlechter gibt, auf legislativer wie auch judikativer Ebene sich mehr und mehr das sogenannte ‚dritte‘ Geschlecht etabliert und nicht zuletzt durch die Queer-Bewegung zahlreiche Geschlechtskonstruktionen ins kollektive Allgemeingut überführt werden, sind bei meinem sprachlichen Dualismus alle Facetten zwischen, neben ... den beiden Geschlechtern impliziert.

ein schulisches Beispiel: Stähling & Wenders, 2018). Wenn nun z.B. durch jahrgangsübergreifendes Lernen ein Abschied von der Homodoxie, dem orthodoxen Festhalten am Homogenitätsgedanken (Wocken, 2011), eingeleitet wird, hat dies existenzielle Auswirkungen auf die Konstruktion und Bedeutung von Fachlichkeit (zur schulpraktischen Bedeutung des Zusammenhangs: Stähling & Wenders, 2018).

Die Konstruktion von Schulfächern – in einem tradierten Verständnis – ist eng verknüpft mit dem Bildungsverständnis (Schneuwly, 2018) und kongruent zum Aufbau des gegliederten Schulsystems: Mit der Konstruktion von Schulfächern wird ein Teil von Bildung operationalisiert. Die Professionalisierung von Lehrkräften erfolgt in Deutschland (zum großen Teil) entlang dieser Schulfachkonstruktionen. Als zweites konzeptionelles Axiom für die Professionalisierungsprozesse ist die spezifische Altersgruppe (z.B. Primar- oder Sekundarbereich) zu nennen. Eine dritte Bestimmungsgröße ist die anvisierte Leistungsebene (Förder- versus Regelschullehramt, Haupt- & Realschul- versus Gymnasiallehramt etc.). Alle drei Axiome sind eng miteinander verknüpft und werden – gerade aber nicht nur – durch jahrgangsübergreifendes Lernen – sowie weitere potenzialorientierte Schritte – grundlegend in Frage gestellt: Welche (Form von) Fachlichkeit wird für die Gestaltung diversitätssensibler Lehr-Lern-Settings benötigt? Oder anders formuliert: Mit dem Wechselverhältnis von Potenzialorientierung und Fachlichkeit wird der Referenzrahmen von Fachunterricht, was im Folgenden expliziert wird, neu justiert. Somit sind das jahrgangsübergreifende Lernen und das fachfremde Unterrichten zwei Beispiele, die für grundlegende Momente im Rahmen der Gestaltung von diversitätssensiblen (Fach-)Unterricht stehen. Diese Momente werden im Folgenden hinterfragt.

Damit sei zur zentralen These dieses Beitrags, die im Folgenden aus differentiellen Foki betrachtet wird, hingeführt: Wenn Fachlichkeit eingeschränkt-kategorial betrachtet wird, droht eine Einschränkung der Partizipationschancen in unterrichtlichen Settings – mit weitreichenden Folgen darüber hinaus. Dies äußert sich darin, dass weiter in tradierten Strukturen denkend und handelnd – in der Terminologie des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) – an exkludierenden Kulturen, Strukturen und Praktiken festgehalten wird.² Ein Weg, so die Ergänzung der genannten These, zur Ermöglichung von Partizipationschancen ist eine umfassende Potenzialorientierung.

2 Mit dem Index für Inklusion, einem Schulentwicklungsmanual, wird einerseits ein prozessuales Verständnis von diversitätsorientierter Umgestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in das Zentrum pädagogischer Bemühungen gerückt; daher erfolgt an dieser Stelle auch der vertiefende Verweis auf dieses Manual. Andererseits wird mit der Trias aus Kulturen, Strukturen und Praktiken ein Hinweis gegeben, wie umfassend Umgestaltungsprozesse angelegt sein müssen, wenn „nur“ unterrichtliche Praktiken – im Sinne der Potenzialorientierung – ins Rollen gebracht werden sollen. Ergänzend sei an dieser Stelle auf die der Arbeit mit dem Index für Inklusion immanenten Prozess- und Ressourcenorientierung sowie dem zugrunde gelegten Partizipationsverständnis hingewiesen (Boban & Hinz, 2017a).

Fachlichkeit und Partizipation werden im Folgenden als zwei Seiten einer Medaille verstanden (zur inklusionsbezogenen Einordnung: Simon, 2018). Es bedarf jedoch einer umfassend verstandenen Potenzialorientierung. Diese weitreichende Orientierung an Potenzialen wird als Leitsatz pädagogischer wie auch erziehungswissenschaftlicher Bemühungen sowohl auf Professions- als auch auf Disziplinebene in diesem Beitrag interpretiert. Es bedarf einer Potenzialorientierung, um fachlich-konsistente Partizipationsprozesse, wie sie für eine inklusionssensible Umgestaltung des Schulsystems grundlegend sind, zu realisieren (Veber, 2015b).

Dabei soll nicht außer Acht gelassen werden, dass sowohl aus schulpraktischer als auch aus bildungswissenschaftlicher Warte bereits zahlreiche Ansätze vorliegen, wie mit inklusionsorientiertem Fokus ein Umgang mit Diversität in schulischen Settings realisiert werden kann. Womöglich bedarf es einer Übertragung der Erkenntnisse von Leuchttürmen auf schulischer (u.a. anhand der Jakob-Muth-Preisträgerschulen) und forschender Ebene (v.a. aus Sicht einer Inklusionsforschung in Abgrenzung zur Selektions- und Integrationsforschung; Merz-Atalik, 2014) in die Breite.³

Daher wird aufbauend auf der genannten These im Folgenden ein inklusiv-partizipativer Blick zum potenzialorientiertem Umgang mit Vielfalt in schulischen Settings expliziert. Die Ausführungen sollen bei der Betrachtung und Einordnung der in diesem Band unternommenen fachdidaktischen Ausführungen bereichernd zur Seite stehen. Um es an dieser Stelle klar zu artikulieren: Nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Erörterungen – ausgehend von den differenten (hier: fachdidaktischen) scientific communities – sind die Ausführungen in diesem Artikel nicht als einengende Rahmung zu verstehen. Vielmehr sind die anschließenden Gedanken als Impulse gedacht, die den Lesenden die Chance eröffnen, mithilfe dieser Impulse ihre eigene Analysefolie mit einem potenzialorientiertem Blick auf (Fach-)Unterricht zu erweitern.

Mit diesem inklusiv-partizipativen Blick zum potenzialorientiertem Umgang mit Vielfalt wird ein Wechsel von der zumeist üblichen kausalen zu einer finalen Sichtweise von Vielfalt angeregt. Deren Entwicklung wird auch auf wissenschaftlicher Ebene diskutiert – wie in der sonderpädagogisch geprägten Inklusionsentwicklung schon seit Jahren. Dieser Wechsel ist ein Analogon zur Differenzierung zwischen Defizit- und Potenzialorientierung. Ein Pendant auf schulpraktischer Ebene ist in den Prinzipien von ILEA-T (Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang; Geiling, Liebers & Prengel, 2015), einem Verfahren zur potenzial-

3 Mit dieser Trias wird zwischen drei Forschungsblickwinkeln differenziert (Merz-Atalik, 2014): Der Fokus der Integrationsforschung ist die Integration bzw. Förderung von Schülerinnen und Schülern, die von Exklusion bedroht sind. Die Exklusionsforschung rückt exkludierende Faktoren bzw. Strukturen im System in das Zentrum ihrer Bemühungen. Und die Inklusionsforschung richtet den Fokus auf Inklusion und Diversität; u.a. werden hier interdisziplinäre Kooperationen interdisziplinär betrachtet, was in diesem Band mit den unterschiedlichen fachdidaktischen Positionen in Bezug auf Potenzialorientierung erfolgt.

orientierten Diagnostik (Veber, 2015a), zu finden, wenn in der didaktischen Diagnostik eine Offenheit für Interessen und Themen der jungen Menschen, sprich: den Potenzialen, oder die Arbeit mit Hypothesen – anstatt von festen Diagnosen – gefordert wird: Es erfolgt ein erweiterter Blick auf Fachlichkeit, indem die differierten Potenziale systematisiert werden. Dies korrespondiert mit dem in diesem Beitrag zugrunde liegenden Inklusionsverständnis, das prozessual verstanden wird (s.u.). Diesem Verständnis folgend kann es keine ‚cut-off‘-Zielmarke geben, ab der Inklusion erreicht ist. Gleiches gilt, wie nachfolgend erläutert wird, für die in diesem Artikel angebotene Sicht auf Potenzial.

Die Lesenden werden eingeladen, ihre eigenen Themen und Interessen an den folgenden Ausführungen zu reiben und womöglich zu schärfen, wobei der eigene Blick nicht eingengt wird. Die Lesenden werden die eigenen Hypothesen womöglich im Diskurs – bei Offenheit – nicht unverändert aufrechterhalten. Ein kategorial-subsumtionslogischer Blick, den ich in der Vergangenheit mehrfach expliziert habe (Veber, 2015b), wird in den folgenden Ausführungen möglichst weitgehend zugunsten einer eher konstruktivistischen Ausrichtung vermieden. Dies geschieht bewusst, um dem prozessualen Charakter von Inklusion, der die Basis der folgenden Ausführungen ist, Rechnung zu tragen.

Um diesem Ziel näher zu kommen, werde ich folgende Schritte gehen: Eingangs wird aus einer inklusionspädagogisch-demokratischen Warte das Verhältnis zwischen Potenzialorientierung, Partizipation sowie Bildung und Erziehung beleuchtet. Da sich dieser Mehrwert, wie es auch das eingangs skizzierte Beispiel verdeutlicht, jedoch gerade im Rahmen der Betrachtung von Fachlichkeit zeigt, wird anhand der Trias „spezifische pädagogische Grundlagen“, „Fachdidaktik“ und „Fachwissenschaft“ die Bedeutung spezifischer Fachlichkeit aus Sicht von verschiedenen Fachdidaktiken zur Realisierung inklusionssensibler Lehr-Lern-Settings anhand eines aktuellen Forschungseinblicks skizziert. Diese triadische Verbindung erfolgt auch vorbereitend auf die nachfolgenden Beiträge aus den verschiedenen Fachdidaktiken. Daraufhin wird ein Zwischenresümee gezogen, das im Abschluss zu diesem Band anhand der vorliegenden Beiträge noch einmal aufgegriffen wird.

2.1 Potenzialorientierung – ein inklusionsbasierter partizipativer Blick

Dass Inklusion mehr ist als die gemeinsame Unterrichtung von jungen Menschen mit und ohne attestiertem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, scheint auf der offiziellen Vorderbühne unstrittig zu sein; dies betrifft zumindest den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Dieser Schein leuchtet nicht nur in einer schwer zu überblickenden Anzahl an wissenschaftlichen Publikationen deutlich auf. Auch kaum ein Vortrag auf einer Tagung kommt ohne den Hinweis aus, dass ein vermeintlich weites Verständnis von Inklusion verfolgt werde (zur Explikation: Demmer & Heinrich, 2018). Ohne nun die berechtigte Frage zu stellen oder

gar zu beantworten, was in diesem Kontext weit und was eng bedeuten könnte, ob diese Einteilung gerade angesichts der weitreichenden Expertise der deutschen Integrations-/Inklusionsbewegung (u.a. Müller, 2018) sinnvoll erscheinen könnte und warum diese Äußerungen so zahlreich anzutreffen sind, seien einige Hinweise von Kolleginnen und Kollegen angeführt, die für die folgenden Ausführungen hilfreich erscheinen. Gerade da das Gros der Beiträge in diesem Band direkt oder indirekt auf die Arbeiten genau dieser wissenschaftlichen Bewegung Bezug nimmt, erscheint die detaillierte Betrachtung und Einordnung dieser Diskussionslinien hier geboten.

Feuser brachte jüngst die Metapher in den Diskurs ein, dass wir derzeit eine „Integration der Inklusion in die Segregation“ (Feuser, 2016) vorfinden würden. Für diese ernüchternde Feststellung, dass wir aktuell – allegorisch artikuliert – alten (segregierenden) Wein in neuen (inkluisiven) Schläuchen vorfinden, gibt es zahlreiche empirische Belege (u.a. Miller & Kottmann, 2017). Diese machen es notwendig, dass weiter um den Kern von Inklusion gerungen wird (Boban & Hinz, 2016) und so der Blick auf Inklusion geschärft wird. Dies schließt mit ein, dass wichtige Erkenntnisse nicht in Vergessenheit geraten (z.B. die Theorie integrativer Prozesse: Gerspach, 2016), da sie auch heute noch zur Blickschärfung einen entscheidenden Beitrag leisten können, wie Boban & Hinz es jüngst in ihrer ausführlichen Verortung herausgestellt haben (2017a). Darüber hinaus ist eine deutliche Standortbestimmung notwendig, in welcher Form welche Professionen und Disziplinen welchen Platz im Inklusionsdiskurs (auch wechselseitig zueinander) einnehmen sollten (siehe Abschnitt 2). Besonders geprägt ist dieser Diskurs durch die historische Entwicklung der deutschen Sonderpädagogik (zur prononciert-kritischen Einordnung: Schumann, 2018), was, wenn es unkritisch übernommen wird, zur segregierenden Systemstabilisierung beiträgt (essayistisch-pointiert: Mand, 2018).

Es ist notwendig, genau zu eruieren, wie die Hauptaufgaben von Schule, Erziehung und Bildung untrennbar für alle realisiert werden können, damit der Kern von Inklusion, der die Vielfalt in und zwischen Personen als Bereicherung betrachtet, als leitendes Axiom im Blick bleibt. Und diese nun folgende Einordnung betrifft nicht nur die Rolle von Sonderpädagogik im Inklusionsdiskurs. Diese Einordnung kann auf weitere erziehungswissenschaftliche Subdisziplinen oder Fachdidaktiken übertragen werden (u.a. in Bezug zum Wechsel von einer kategorialen Begabten- zu einer inklusiven Begabungsförderung).

Hechler (2016) verdeutlichte das Zusammenspiel von Erziehung und Bildung (Abb. 1), die nur schwer voneinander getrennt definiert werden können (Benner, 2015). Dies ist für den Fokus dieses Artikels leitend. Aus inklusionspädagogischer Warte kann ergänzend hieran aufgezeigt werden, dass alle Menschen als erziehungsbedürftig in das Leben eintreten, jede/r bildungsfähig ist und durch Erziehung der Weg zur Bildung geebnet werden kann. Demnach haben alle Menschen das Recht auf Erziehung und Bildung. Da jede/r bildsam ist, wird somit vorausgesetzt, dass jede/r Potenziale hat, die Bildung ermöglichen. Somit wird durch diesen

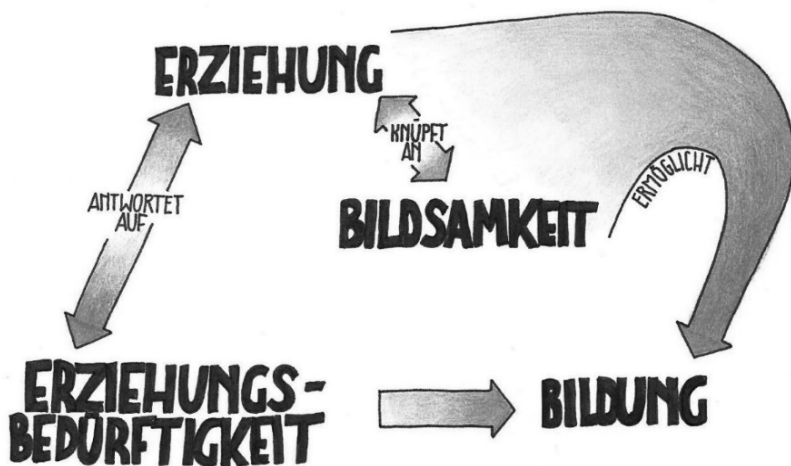


Abbildung 2.1: Begründung erzieherischen Handelns (erstellt in Anlehnung an: Hechler, 2016, S. 56)

unteilbaren Anspruch auf Erziehung und Bildung das Moment der Partizipation verbunden mit der Orientierung an Potenzialen.

Dazu seien zwei kurze Anmerkungen angeführt. Erziehung ist endlich bzw. sollte diese Endlichkeit – auch in Abgrenzung zu Bildung – als Maxime verfolgen:

Sofern Erziehung in normativer Perspektive mit Kant nicht nur als irgendeine Beeinflussung psychischer Dispositionen zu verstehen ist, sondern als eine solche, die auf Mündigkeit, d.h. auf den selbstständigen Gebrauch des eigenen Verstandes zielt, besteht ihr Ziel immer auch darin, sich selbst überflüssig zu machen. Erziehung ist dann zu Ende, wenn ihr Zweck erreicht und sie deshalb nicht mehr notwendig ist. (Koller, 2009, S. 164)

Benner knüpft an dieses Verständnis an und stellt bezogen auf Erziehung ergänzend fest, „dass pädagogisch inszenierte Erziehungsprozesse Bildungsprozesse zum Ziel haben.“ (Benner, 2015, S. 483) Dabei konzentrieren sich Bildungstheorien – auch in Abgrenzung zur Kompetenzdiskussion – auf Blickwechsel u.a. im reflexiven Verhältnis „von Welterfahrung und zwischenmenschlichem Umgang zu reflektierten Formen von Erfahrung“ (Benner, 2010, S. 23). Da – in dem zugrunde gelegten inklusiven Verständnis – jede/r erziehungsbedürftig und gleichzeitig bildsam ist, hat Schule die Aufgabe, Bildung ohne Ausschluss zu ermöglichen. Neben dieser allgemeinen Einordnung ist die Frage nach dem spezifisch inklusiven Moment von Bildung zu explizieren. Damit wäre das Moment der Partizipation wieder deutlicher konturiert. Es könnte „einfach“ festgehalten werden, dass mit der normativen Festschreibung der Bildsamkeit aller die Frage beantwortet werden kann.

Aus inklusionspädagogischer Warte, meinem Blickwinkel, bedarf es zumindest auf zwei Ebenen einer Erweiterung bzw. Präzisierung: Zum einen betrifft dies den Aspekt Partizipation (als Weg und Ziel von Bildung) sowie Potenzialorientierung (in Abgrenzung zur Defizitorientierung) zum anderen. Beide Ebenen sind, was im Folgenden ausgeführt wird, reflexiv miteinander verbunden. Darüber hinaus sind sie, wie in der eingangs genannten These beschrieben wurde, mit unterschiedlichen Konstruktionen von Fachlichkeit verknüpft.

Potenzialorientierung

Allein mit Blick auf den Diskurs in der deutschsprachigen sonderpädagogischen Wissenschaftsgemeinde ist eine prägnante Einordnung, was im Inklusionsdiskurs unter Potenzial- versus Defizitorientierung zu verstehen ist, vielfältig, wobei unmittelbar anzumerken ist, dass unterschiedliche Termini und theoretische Bezugsrahmen zu finden sind (u.a. Eggert, Reichenbach & Lücking, 2007; Erbring, 2014). Diese begriffliche Vielfalt erfährt noch eine Erweiterung beim Blick in andere Diskurse wie der individuellen Begabungsförderung (zur Übersicht: Rott, 2017). Daher wird nun eine Fokussierung vorgenommen, von der aus der Blick geweitet wird. Im Folgenden wird ausgehend von dem sonderpädagogisch geprägten Inklusionsdiskurs, der in diesem Band im Gros der Beiträge aufgegriffen wird (u.a. bei Benölken, Berlinger & Dixel), eine Verortung vorgenommen.

Ohne detailliert auf den Kern einer umfassend verstandenen Inklusion einzugehen, was an anderer Stelle mehrfach gerade von Boban & Hinz (u.a. 2017a) vollzogen wurde und für mich an dieser Stelle leitend ist, sei die Essenz als Ausgang für die weitere Argumentation skizziert: Inklusion, im hier interpretierten Verständnis, wird als menschenrechtlich verankertes Anrecht auf Partizipation am Leben in der Gesellschaft verstanden, wobei die inter- und intrapersonale Diversität als Bereicherung betrachtet wird, was einer Potenzialorientierung zugeordnet wird. Da in diesem Buch der Fokus auf Schule gerichtet wird, sei dies anhand eines schulbezogenen Zitats konkretisiert:

Es geht um die doppelte Zielsetzung, sowohl die Entwicklung der individuellen Potenziale zu ermöglichen und anzuregen als auch die Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit aller zu pflegen. Die widersprüchlichen Pole Verschiedenheit und Gleichheit müssen durch eine dialektische Balance von Individualisierung und Gemeinsamkeit ausgeglichen und versöhnt werden. (Wocken, 2014, S. 55–56)

In diesem unterrichtsbezogenen Blick von Wocken werden unterschiedliche didaktische Aufgaben für Lehrpersonen deutlich. Lehrende sind auch aktuell mit tradierten Konstrukten von Vielfalt konfrontiert. Besonders deutlich wird dies in der Differenzierung zwischen Schwierigkeiten und Stärken. Diese in der individuellen Begabungsförderung häufig anzutreffende Unterscheidung tritt als Differenzierung

zwischen ‚Fordern‘ und ‚Fördern‘ (Rott, 2017) zu Tage, deren Termini zumindest im Rahmen einer Kritik an neoliberalen Tendenzen im Bildungssystem (u.a. Damer, 2015) kritisch hinterfragt werden können. Mit der sich anschließenden Einteilung zwischen Forder- und Förderbedarf wird nur vordergründig eine Abkehr von der Defizitorientierung vorgenommen. Meist wird einzelnen Personen nicht-intersektional entweder das eine oder das andere Label kategorial zugeschrieben. Auch gibt es Konstrukte, wie ‚twice-exceptionality‘, in denen die beiden kategorial erfassten Ebenen Förderbedarf (bezogen auf ‚Disability‘) sowie Forderbedarf (bezogen auf ‚Giftedness‘) gemeinsam betrachtet werden (u.a. Ronsley-Pavia, 2015): Hier werden zwei kategoriale Konstrukte zusammengeführt, womit jedoch noch kein dynamisches Verständnis von Vielfalt einhergeht. Auch wenn mehrere kategorial erfasste Konstrukte in einem neuen Konstrukt zusammengeführt werden, entsteht hieraus kein dynamisches Verständnis von Vielfalt, wie es Inklusion erfordert. Bezogen auf das Konstrukt Begabung bedeutet dies, dass Unterscheidungen, ob eine Person als begabt oder nicht einsortiert wird, an Bedeutung verlieren (Weigand in: Weigand, Hackl, Müller-Oppliger & Schmid, 2014).

Zurückkommend auf die eingangs genannte These sei angemerkt, dass die kategorialen Zuschreibungen entlang der Unterscheidung zwischen ‚Fordern‘ und ‚Fördern‘ mit differenten, meist getrennt voneinander betrachteten fachlichen Fundamenten im erziehungswissenschaftlichen wie auch schulpraktischen Diskurs verankert sind. Dies zeigt sich gerade, wenn in traditionellen sonderpädagogischen Erörterungen sog. Förderbedarfe jeweils einseitig betrachtet werden, wie dies auch mit sog. Forderbedarfen in Feldern der Begabtenförderung geschieht. Eine Überwindung dieser vorgenommenen Grenzen würde auch eine Veränderung der theoretischen fachlichen Basis erfordern bzw. implizieren (Veber, 2015b).

Ist somit ein geforderter Wechsel im Rahmen einer inklusionsorientierten Umgestaltung des Schulsystems, wie er von Hinz 2002 (auf praktischer Ebene) gefordert wurde, dass „In [sic!] radikaler logischer Konsequenz [...] das Konzept der ‚disability‘ durch das von ‚giftedness‘ ersetzt“ (Hinz, 2002, S. 357) wird, nicht passend? Aus der in diesen Ausführungen eingenommenen Warte ist es nach wie vor eine adäquate Orientierung. Die Trennung zwischen beiden Bereichen, dem Forder- und dem Förderbedarf, wird aufgeweicht, und der Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln (aber auch das Ziel, die Partizipation aller – ohne Ausnahme) wird neu justiert. Heimbach-Steins formulierte die angesprochene reflexive Verbindung so: „Wer die bestimmten und besonderen Potenziale, Talente, Fähigkeiten eines Menschen wahr- und ernst nimmt, sieht auch die Grenzen seines/ihrer Vermögens. Das individuell Besondere ist sowohl Potenzial als auch Grenze.“ (2013, S. 43) Gerade angesichts von in der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung wahrnehmbaren allgemeinen Pathologisierungstendenzen, u.a. im Zuge der Inflation psychiatrischer Diagnosen (Frances, 2013), erscheint die Betrachtung von Potenzialen hoch aktuell. Diese Entwicklung hat direkte und indirekte Auswirkungen auf pädagogisches Handeln – auch im Kontext von Schule. Schulisches Handeln,

das sich inklusiv im oben genannten Verständnis versteht, hat daher die Aufgabe, diesen Tendenzen entgegen zu wirken, um Partizipation zu ermöglichen.

Demnach ist ein Wechsel, wie er von Hinz gefordert wird, potenzialorientiert. Gleichzeitig kann so auf die Individualität aller eingegangen werden. Es ist somit keine naive Simplifizierung, wenn die von Hinz geforderte Wende umgesetzt wird. Diese Wandlung ist prozessual zu verstehen, und es ist keine generelle Diskreditierung von einzelnen scientific communities, u.a. der Sonderpädagogik, pauschal impliziert. Deutlich wird dieser Wechsel, indem genauer betrachtet wird, was Potenzial bzw. Potenzialorientierung bedeuten kann.

In Abgrenzung zu neoliberal geprägten und teilweise utilitaristisch verorteten Ansätzen zur Betrachtung von Vielfalt (zur kritischen Einordnung: Boban & Hinz, 2017b) wird mit Ericsson und Pool „Potenzial [als] ein dehnbare Gefäß, geformt von den Dingen, die wir im Lauf unseres Lebens tun [verstanden]. Lernen dient nicht dazu, sein Potenzial auszuschöpfen, sondern es zu entwickeln.“ (2016, S. 22).

Es ist somit eine delphische Definition, wie sie auch in aktuellen Begabungsmodellen meist zu finden ist, die adaptiert wird. Demnach erfolgt in diesem Zusammenhang keine Bestimmung eines cut-off-Kriteriums. Mit dem Zitat von Ericsson und Pool wird aber der Ausgangspunkt für Potenzialorientierung deutlich: Zumeist erfolgt ein lernseitiger Fokus, die Terminologie von Schratz und Westfall-Greiter (lernseits & lehrseits: 2011) aufgreifend. Es wird – auch in Abgrenzung zur Defizitorientierung, wie sich bspw. im Medizinischen Modell⁴ von Behinderung zeigt (Mand, 2003), – (singulär) darauf geblickt, wie Schülerinnen und Schüler betrachtet werden. So werden bspw. im ‚Integrativen Begabungs- & Lernprozessmodell‘ von Fischer (2015 in: Veber & Fischer, 2016) Potenziale (lernseits) u.a. bezugnehmend auf die multiplen Begabungen nach Gardner (2012) als Ausgangspunkt für Lern- und Entwicklungsprozesse operationalisierend aufgeführt (zur Adaptation im Oberstufenbereich: Lau & Rath-Arnold, 2018). Diese Potenziale können sich durch einen Lern- und Entwicklungsprozess auf der

4 Mit dem Medizinischen Modell von Behinderung ist eine kategorial-defizitorientierte Sicht verbunden, die gerade im Zuge der sonderpädagogisch geprägten Inklusionsentwicklung überwunden werden sollte. Mand hat diesen Ansatz anhand von vier Bestimmungsgrößen definiert: „Das medizinische Modell

- versteht Behinderung vor allem als Defizit
- legitimiert didaktische Konzepte und sonderpädagogische Institutionen mit diesen Defiziten
- arbeitet mit Sonderanthropologien (also Annahmen zum Wesen des Behindereten)
- löst das Problem der Ressourcenverteilung, indem die Vergabe von zusätzlichen Mitteln [...] an die vermeintlich objektive Feststellung dieser Defizite gebunden wird.“(Mand, 2003, S. 14)

Dieses Modell ist in der wissenschaftlichen Diskussion in der Sonderpädagogik seit vielen Jahren u.a. durch konstruktivistische Zugänge abgelöst worden. Gleichwohl sind zahlreiche Muster und Strukturen, wie sie u.a. bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs deutlich werden, weiterhin hierdurch geprägt.

Performanzebene in Leistung zeigen, was jedoch einer positiven Wechselwirkung von Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren bedarf. In diesem (pädagogisch-psychologisch geprägten) Modell wird deutlich, dass durch positive Wechselwirkungen, die u.a. lehrseitiger Rahmungen bedürfen, eine Abkehr von der determinierend-defizitorientierten Orientierung – mit Trapp gesprochen – an den Mittelköpfen (Trapp in: Prammer-Semmler, 2017), operationalisierend eröffnet wird.

Eine (notwendige) reflexive Verknüpfung von lehr- und lernseitiger Betrachtung von Potenzialen findet sich in zahlreichen inklusiven Modellschulen. Dies wird u.a. anhand eines Schulversuchs in Bremen beschrieben (Seitz, Pfahl, Lassek, Rastede & Steinhaus, 2016): In den bisherigen Entwicklungslinien der Begabungsförderung sind oftmals Fördermaßnahmen in Form von Enrichment, Achievement und Akzeleration außerhalb des Klassenverbands zu finden. Ein Beispiel hierfür sind sog. Drehtürmodelle, in denen einzelne Lernende für die Zeit der Begabungsförderung den Klassenverband verlassen, um sich mit einem Spezialthema zu beschäftigen. Eine andere vielfach beschriebene Form tradierter Begabungsförderung ist auch Akzeleration, z.B. in Form eines Überspringens von Klassen. Die Maßnahmen entsprechen grob gefasst einer äußeren Differenzierung. Diese Differenzierungsform ist nicht per se als nicht inklusionssensibel abzustempeln, jedoch kann diese (räumliche) Trennung das Auspendeln der – auf Wockens Zitat zurückkommend – dialektischen Balance von Gemeinsamkeit und Individualisierung erschweren. Um diese Hürde zu umgehen, schlagen Seitz und Pfahl auf Basis der Erfahrungen aus Bremen vor, die bekannten Formen der Begabungsförderung in den (Klassen-)Unterricht zu integrieren, sodass Enrichment, Achievement sowie Akzeleration im Unterricht stattfinden (Seitz & Pfahl in: Seitz et al., 2016). Mit dieser Form der inklusiven Begabungsförderung soll auch ein Beitrag geleistet werden, zieldifferentem Lehren und Lernen eine unterrichtliche Basis zu bieten. Durch die intendierte Zieldifferenz werden auch die differenten fachlichen Grundlagen u.a. von sonderpädagogisch und gymnasial geprägtem Unterricht aufgeweicht. Es soll somit eine Partizipation lernseits mittels einer Orientierung an den Potenzialen aller Lernenden (wie auch Lehrenden) ermöglicht werden. Auch wird dieses Zusammenspiel von Potenzialorientierung und Partizipation durch Stähling und Wenders lehrseits jüngst eindrucksvoll beschrieben, wenn sie im Zuge der Prävention von Schulversagen neu auf die differenten Potenziale von Lehrpersonen (sowie deren multiprofessionelle Teamarbeit) blicken (2018): Sie zeigen aufbauend auf ihrer praktischen Arbeit in Münster anhand eines Teams⁵ auf, welche Veränderungen im Fachlehrerinnensystem möglich und notwendig sind, um Partizipation lernseits den Weg zu bahnen. Der Einbezug der Vielfalt der Teammitglieder (u.a. hinsichtlich von Genderfacetten, Familiensituationen der Einzelnen, der Berufserfahrung sowie der Fachqualifikation) hat auch Auswirkungen auf die Konstruktionen von Fachlichkeit als Basis für unterrichtliches Handeln. Durch die erweiterte fachliche Basis mittels der Potenzialorientierung lehrseits soll somit der

5 Fachdidaktisch ausgebildete Lehrperson, Erzieherin, Lehrperson für Sonderpädagogik sowie einer Chemie-Studierenden.

Diversität lernseits begegnet werden, um Partizipation lernseits didaktisch zu rahmen. Mit diesen beiden Praxiseinblicken wurde die wechselseitige Verknüpfung von lehr- und lernseitiger Potenzialorientierung mit dem Ziel möglichst weitreichender Partizipation mit einhergehender Veränderung der fachlichen Basis skizziert.

Nachdem Potenzialorientierung lehr- wie auch lernseits beschrieben wurde, werden nun die Potenziale vorhandener Theoriestränge bezogen auf die hier vorgenommene Orientierung dargestellt. Somit erfolgt eine weitere Facette der Verknüpfung von Fachlichkeit mit dieser hier verfolgten Orientierung. Neben den Beispielen auf der pädagogischen Professionsebene sind unterschiedliche Begründungen für eine Orientierung an Potenzialen auf der erziehungswissenschaftlichen Disziplinebene seit geraumer Zeit bekannt.

Die Theorie integrativer Prozesse ist eine der ‚klassischen‘ integrationspädagogischen Theorien im deutschsprachigen Inklusionsdiskurs neben Sanders ökosystemischem Ansatz (Hildes Schmidt & Sander, 2002), Feusers Theorie des gemeinsamen Gegenstands (1984) sowie der Allgemeinen Behindertenpädagogik nach Jantzen (1976). Auf der Basis dieser Theorie wurden Ansätze zu einer Pädagogik der Vielfalt entwickelt (Hinz, 1993; Prengel, 1993). Auf theoretischer Ebene ist dieser Ansatz zentral für den theoretischen Rahmen von Potenzialorientierung, wie er hier verstanden wird. Die Theorie integrativer Prozesse wurde in einer Forschendengruppe um Reiser geprägt durch die Kritische Theorie der Frankfurter Schule und aufbauend auf der Themenzentrierten Interaktion entwickelt (Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987). Reiser beschreibt das grundlegende Verständnis von Integration:

Integration ist für mich ein Ziel in diesem existentiellen Sinne. Es beschreibt die immerwährende Lust eine dynamische Balance herzustellen zwischen zwei Tendenzen: einerseits die Tendenz zur Gleichheit mit anderen Menschen, zur Verbundenheit, zur Annäherung an andere, andererseits die Tendenz zur Abgrenzung, zur Differenz, zur Autonomie zu meiner Person. (Reiser, 1991, S. 14)

Integration vollzieht sich in diesem Sinne in einer Dialektik von Gleichheit und Differenz, dem „Motor integrativer Prozesse“ (Reiser, 1998), und ist nicht direkt realisierbar. Damit sind bei integrativen Prozessen nicht (simplifizierende) Kompromisse bzw. Vereinheitlichungen, sondern Einigungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen zentral⁶. „Auf die pädagogische Praxis bezogen heißt dies, dass zwischen den Pädagoginnen/Pädagogen und dem Kind Einigungen zustande kommen sollen, bei welchen keiner den anderen dominiert oder von diesem dominiert wird.“ (Gerspach, 2016, S. 200) Hinz hat diese Ebenen weiter ausgearbeitet und zur Analyse von integrativen Prozessen den folgenden Rahmen angeboten (Tab. 1):

6 innerpsychisch, interaktionell, institutionell, kulturell-gesellschaftlich im Zentrum des Bemühens (Boban & Hinz, 2017a)

Tabelle 2.1: Ebenen integrativer Prozesse und ihre Pole (in Anlehnung an Hinz, 1993, S. 53 in: Boban & Hinz, 2017a)

EBENE	POLE PROZESSE	VERSCHIEDENHEIT	BALANCE	GLEICHHEIT
		ABGRENZEN	EINIGUNG	ANNÄHERUNG
INNERPSYCHISCH		VERFOLGUNG	AKZEPTANZ	FIXIERUNG
INTERAKTIONELL		DISTANZIERUNG	DIALOG	SYMBIOSE
HANDLUNGSBEZOGEN		VERWEIGERUNG	KOOPERATION	VEREINNAHMUNG
INSTITUTIONELL		AUSSONDERUNG	GEMEINSAMKEIT	ANPASSUNG
GESELLSCHAFTLICH-NORMATIV		EXOTISIERUNG	NORMALISIERUNG	KOLONIALISIERUNG

Die Einigungen auf den verschiedenen Ebenen sind davon geprägt, dass zwar die positiven Anteile, als Potenziale verstanden, jeweils als Ausgangspunkt für Akzeptanz, Dialog, Kooperation, Gemeinsamkeit und letztlich Normalisierung herangezogen werden; jedoch ist damit keine Negierung von problematischen oder konfliktbehafteten Anteilen verbunden. Diese Anteile werden vielmehr in den Einigungsprozess einbezogen. So wird deutlich, dass beide kategorialen Konstrukte, Forder- und Förderbedarf bzw. die jeweiligen fachlichen Fundamente, in den Einigungsprozess, der die Basis für partizipative Prozesse ist, integriert werden. Und so wird am Beispiel der gesellschaftlich-normativen Ebene vermieden, „andere mit defizitär-kompensatorischem Blick zu kolonialisieren oder mit dem positiv oder negativ unterlegten Blick auf ihr Anderssein zu exotisieren“ (Boban & Hinz, 2017a, S. 45).

Die Theorie integrativer Prozesse wie auch der ökosystemische Ansatz nach Sander als auch die Theorie des gemeinsamen Gegenstands nach Feuser sowie die Allgemeine Behindertenpädagogik nach Jantzen setzen zwar die Differenzlinie Begabung-Behinderung in das Zentrum der inhaltlichen Auseinandersetzung, jedoch wird jeweils und im Besonderen bei den Arbeiten der Arbeitsgruppe um Reiser ein Verständnis von Diversität zugrunde gelegt, das vielfältige inter- wie auch intrapersonale Diversitätsfacetten berücksichtigt. Und daher kann dieser Zugang im hier verwendeten Verständnis als potenzial- wie auch inklusionsorientiert interpretiert werden. Bezogen auf die Allgemeine Behindertenpädagogik expliziert Moser diesen Blick vom Besonderen auf das Allgemeine. Sie stellt fest, dass Jantzen den „Fokus auf Behinderung [...] als ein Brennglas [nutzt,] um aufzuzeigen, wie Gesellschaften organisiert sind, welche ‚Ideologien‘ sie verfolgen und wie Machtverhältnisse strukturiert sind“ (Moser, 2018, S. 7).

Mit dem Verständnis der Theorie integrativer Prozesse kann eine nicht zufriedenstellende Praxis mit Schwierigkeiten auf der Umsetzungsebene erklärt werden und muss nicht einer vermeintlich unzureichenden Theorie angelastet werden: Dies impliziert nicht, dass theoretische Grundlagen nicht weiterentwickelt werden sollten – ganz im Gegenteil. Die bewusste Ausweitung des Fokus sowie der interdisziplinären Vernetzung – im Sinne der Potenzialorientierung – sind auch in diesem Beitrag, aber auch für den gesamten Band intendiert, u.a. indem fachdidaktische Expertise in den Diskurs eingeflochten wird.

Die theoretische Basis wird nicht außer Acht gelassen: „Die Theorie integrativer Prozesse stellt einen offenen Rahmen bereit für die Reflexion von Prozessen, sie ermöglicht immer wieder Korrekturen an pädagogischen Arrangements, ohne dass sie es nahelegt zu definieren, was ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ ist.“ (Boban & Hinz, 2017a) Die angebotene Dialektik von Gleichheit und Differenz geht weit über die Gegenüberstellung von ‚Fordern‘ und ‚Fördern‘ hinaus. Sie ermöglicht – auch und gerade lehr- wie auch wechselseitig damit verbunden lernseits – Einigungen zu reflektieren und den potenzialorientierten Kern (jeweils neu) zu justieren. Und genau anhand dieser Reflexion werden Professionalisierungsimpulse eröffnet, wie Reiser anhand der ‚Sonderpädagogik als Serviceleistung‘ feststellt: „Die in meinen Augen *wichtigste* Dimension von Professionalität ist *die* der Reflexivität, die auch Widersprüche im Selbstbild der Profession thematisiert.“ (Reiser, 1998) An dieser Stelle sei angemerkt, dass reflexive Momente nicht nur Lehrkräften für Sonderpädagogik neue Chancen bieten. Deutlich wird dies auch in fachdidaktischen Konzepten zum inklusiven Fachunterricht. Tiemann (2016) beispielsweise räumt im Sportunterricht der Reflexivität zur diversitätssensiblen Anerkennung von Potenzialen einen besonderen Stellenwert ein (zur sportdidaktischen Einordnung: Pfitzner in diesem Band).

Zur Aktualität dieses theoretischen Ansatzes sei u.a. neben der Übertragung auf mathematische Lehr-Lernprozesse (Reiser, 2016) beispielhaft an die derzeit defizitorientierten Pathologisierungstendenzen erinnert und gleichzeitig auf eine Einordnung von Gerspach verwiesen, der die Aktualität der Theorie integrativer Prozesse prononciert (2016): Er stellt – ebenfalls anhand der Differenzlinie Begabung–Behinderung – fest, dass es gerade im Zuge der inklusionsorientierten Umgestaltung des Bildungssystems zentral sei, Annäherungen und Abgrenzungen in Balance zu bringen:

Inklusion steht für mich für ein gemeinsames (Er-)Tragen-Können des schmerzlich erlebten Mangels, anstatt sich beschämt zu fühlen. Allerdings sehe ich das Problem, dass der Erwerb genau dieser Fähigkeit hinter einer manischen Abwehr der Behinderung (nach dem Motto: „Wir orientieren uns nur an den Stärken“) zum Verschwinden gebracht wird. (Gerspach, 2016, S. 203)

Mit diesem Plädoyer von Gerspach soll festgehalten werden, dass eine Potenzialorientierung keine Negierung von Schwierigkeiten impliziert. Der Ausgangspunkt sowie die angestrebten Einigungen sind jedoch fokussiert auf die differentiellen Po-

tenziale, um so Partizipation zu unterstützen. Potenzialorientierung und Partizipation gehören – wechselseitig miteinander verbunden – zusammen. Es kann nur partizipativ agiert werden, wenn eine potenzialorientierte Verortung erfolgt. Hinsichtlich dieser Einordnung kann aus der Warte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefragt werden, ob Potenzialorientierung z.B. als Unterrichtsprinzip, Haltung oder Kompetenz verstanden werden könnte. Potenzialorientierung wird als Theorem (synonym: Lehrsatz) interpretiert, mit dem es erleichtert wird, sich Diversität im Unterricht inklusionssensibel, sprich partizipativ, zu nähern. Dazu wurde die positive Beachtung von inter- wie auch intrapersonaler Diversität, ein Axiom von Inklusion, detailliert betrachtet und entfaltet. Potenzialorientierung wird somit als Bestandteil der theoretischen Basis von Inklusion eingeordnet.

Doch bevor die Skizzierung von Partizipation erfolgt, sei mit Verweis auf die eingangs genannte These ergänzend dargelegt, warum es erforderlich ist, fachliche und insbesondere fachdidaktische Facetten stärker in die Diskussion um inklusionssensible Partizipationsprozesse einzubeziehen (Simon & Moser, 2019; Veber & Benölken, 2019). Es könnte auch hinterfragt werden, ob es nicht ausreicht, sich nun auf diese weiterreichenden potenzialorientierten Grundlagen zu beschränken. Eine aktuelle Stimme, die dies fordert, ist von Feuser zu vernehmen (2016). Er stellt die Notwendigkeit der Einbeziehung von Fachdidaktik im Zuge der Realisierung von Inklusion in Frage. Dem sei widersprochen: Wenn Schule den curricularen Anforderungen gerecht werden will, wozu sie verpflichtet ist, stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen auch im Zuge einer inklusionsorientierten Umgestaltung des Schulsystems diesen verpflichtenden Anforderungen gerecht werden können. Dieser Verknüpfung wurde im Rahmen der deutschsprachigen Integrations-/Inklusionsbewegung zwar eine Basis geboten, sie wurde jedoch noch nicht in Gänze vollzogen. Dazu soll in dem folgenden Buch mit den verschiedenen Beiträgen eine Hilfe geboten werden.

Partizipation

Mit Schomaker und Ricking (2012) ist festzuhalten, dass Inklusion Partizipation bedingt und umgekehrt. Partizipation an Bildungs- und Erziehungsprozessen ermöglicht es (jungen) Menschen erst, sich Bildung anzueignen, die Voraussetzung für umfassende Partizipation am Leben in der Gesellschaft über die Lebensspanne. Dies wurde u.a. bereits anhand der Thematisierung der Theorie integrativer Prozesse sowie ihrer Adaptation von Hinz skizziert. Um dieser Spur – auch in ihrer Bedeutung für Potenzialorientierung und Fachlichkeit – zu folgen, wird nun eine kurze Einordnung des zugrunde gelegten Partizipationsverständnisses vorgenommen. Wenn es einen Zusammenhang zwischen Potenzialorientierung, Fachlichkeit und Partizipation gibt, wie eingangs thesenhaft festgehalten, ist es notwendig zu erörtern, welches Verständnis von Partizipation herangezogen wird.

Wie bei anderen Termini werden auch bei ‚Partizipation‘, die untrennbar mit dem Demokratiediskurs verbunden ist, eine Vielzahl von Einordnungen angeboten. Ohne an dieser Stelle nur annähernd den (erziehungswissenschaftlichen) Diskurs abbilden zu können, wird zur Operationalisierung eine (mit aller Vorsicht zu betrachtende und als grobe – nicht den vollständigen Diskurs abbildende) Zweiteilung für den aktuellen deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Diskurs herangezogen. Einerseits sind Verständnisse zu finden, die auf den Arbeiten von Edelstein et al. (u.a. 2012) aufbauen. Dieser Ansatz, der in den tradierten Mustern und Strukturen des etablierten Bildungssystems verortet ist, nimmt demokratisch geprägte Veränderungen in den Blick, um letztlich aus dem bestehenden System heraus Veränderungen anzustoßen. Die (machtbezogenen) Grundpfeiler des Systems als solches werden bspw. durch eine singuläre Einführung eines Klassenrats nicht in Frage gestellt, da das deutliche Machtgefälle lehr- und lernseits (zunächst) keine grundlegende Änderung erfährt.

Andererseits werden aktuell zahlreiche Arbeiten (mit inklusionspädagogischer Basis) veröffentlicht, die von einem sehr weitreichenden Verständnis demokratischer Erziehung getragen sind. So knüpfen Hershkovich et al. an einen internationalen Diskurs an und stellen die folgende Definition auf, die für diesen Kontext leitend ist:

Im Rahmen dieses Beitrages bezeichnet „demokratische Bildung“ (oder auch democratic education) eine weltweite pädagogische Bewegung, die u.a. auf zwei Maximen fußt: der Gewährleistung möglichst maximaler Autonomie bezogen auf das eigene Lernen (dies schließt die selbstbestimmte Wahl darüber ein, was, wann, wie, wo und mit wem (nicht) gelernt werden soll) sowie die uneingeschränkte Gleichberechtigung und Gleichwürdigkeit aller an Schule Beteiligter. Settings demokratischer Bildung, wie demokratische Schulen, verstehen sich somit als Orte gelebter Demokratie, die ihren Schüler*innen die Möglichkeit realer und relevanter Partizipation durch demokratische Strukturen/Organe zusichern. (Hershkovich, Simon & Simon, 2017, S. 161)

Hier wird deutlich, dass systemverändernde Prozesse durch diesen demokratischen Ansatz unausweichlich sind, was neben dem Partizipationsverständnis auch die Konstruktionen von Fachlichkeit betrifft. Ehnert und Kramer (2017) beschreiben dies u.a. anhand von Lehr-Lern-Angeboten an demokratischen Schulen jenseits klassischer Unterrichtsfächer und der Überwindung des machtbezogenen Gefälles zwischen Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern, das im traditionellen Schulsystem häufig anzutreffen ist. Auch aus dem deutschsprachigen schulpädagogischen Diskurs wurden bereits vor einigen Jahre konkrete Hinweise zur Öffnung von Unterricht vorgelegt (u.a. Peschel, 2012). Diese Anregungen verdeutlichen einen Weg, indem grundlegende Fragen des Lernens in Bezug zum Erziehungs- und Bildungsauftrag neu interpretiert werden (zur Vertiefung: u.a. Pellinghaus & Wetzels, 2014). Auf diesen zweiten Strang wird im Folgenden näher eingegangen, da er dem systemverändernden Anspruch von Inklusion näher steht. Dabei ist

auch deutlich zu artikulieren, dass keine Hierarchisierung zwischen diesen beiden Verständnissen vorgenommen wird.

Demokratisch begründete Partizipation, die mit Schomaker und Ricking (auch in Abgrenzung zur Teilnahme: 2012) terminologisch als bestimmende Teilhabe und als Prozess verstanden wird, hat als zentraler Aspekt von Inklusion (zur Einordnung: Hershkovich et al., 2017) u.a. vielfältige Auswirkungen auf die Rollenklärung und Interaktion der einzelnen Akteurinnen und Akteure in der Institution Schule. So ist u.a. das tradierte, zumeist asymmetrische Begriffsverständnis zu überdenken, das erziehende, ‚erwachsen‘ titulierte Lehrpersonen sowie erziehungsbedürftige, als ‚kindlich‘ kategorisierte junge Menschen herausstellt (zur Einordnung sprachlicher Manifestationen: Rempel, 2017): Beispielsweise wird aus Sicht der Reggio-Pädagogik (u.a. Lingenauber, 2018) oder der democratic-education (anhand der Abgrenzung von Inklusion und Individueller Förderung: Boban & Hinz, 2012) das tradiert-asymmetrische Hierarchiegefälle zwischen Educand und erziehendem Erwachsenen in Frage gestellt. Dieser grundlegende Ansatz zur Systemveränderung scheint oftmals noch nicht – im Sinne inklusionspädagogischer Bemühungen – ausreichend berücksichtigt zu sein. Wenn Demokratie als Weg und Ziel von Inklusion(spädagogik) mit dem unteilbaren Anspruch auf Erziehung und Bildung verstanden wird, sind demokratische Prozesse auch und gerade im Rahmen erzieherischen Handelns und der didaktischen Rahmung von Bildungsprozessen durchweg zu beachten. Dies schließt, um an die o.g. Begründung für die Berücksichtigung fachdidaktischer Inhalte anzuschließen, die Frage ein, wie partizipative Prozesse auch im Fachunterricht realisiert werden können. „Inklusion konkretisiert sich in Bildungsteilhabe und Partizipation.“ (Prenzel, 2016, S. 9) Daher ist aus den verschiedenen fachlichen Perspektiven zu erörtern, wie eine möglichst weitreichende Partizipation realisiert werden kann. Dazu soll in dem vorliegenden Band mit den unterschiedlichen Blickwinkeln ein Beitrag geleistet werden.

Zwei Fragen stellen sich unter Berücksichtigung der eingangs genannten These an dieser Stelle: 1. Wie lässt sich Potenzialorientierung in inklusiven Settings realisieren, um partizipative Momente zu ermöglichen? 2. Welche Implikationen hat dieser Fokus, der sich aus Partizipation, Potenzialorientierung sowie Inklusion zusammensetzt, für die Gestaltung von Fachunterricht? Hinsichtlich der unterrichtlichen Umsetzung von Potenzialorientierung in inklusiven Settings, bei der aus partizipativer Warte ein kategoriales Fordern und Fördern und somit (segregierende) Grenzen einer bisher zumeist noch nicht mit Inklusionspädagogik verbundenen Begabungsförderung überwunden werden, sei auf ein schulpraktisches Beispiel hingewiesen: Bezogen auf potenzialorientiertes, altersgemischtes Forschendes Lernen wurden mit dem Konzept eines ‚Freien Forscher Clubs – FFC‘ an der PRIMUS Schule Berg Fidel eine konkrete Unterrichtsidee aufgezeigt (Stähling & Wenders, 2018). Forschungen zu Beziehungskonstellationen im Fachunterricht deuten darauf hin, dass gerade bezogen auf Anerkennung, an dieser Stelle als Schlüssel zur potenzialorientierten Partizipation interpretiert, offene Fragen in der